

ADHD 3-5%, míg a csökkent intellektusú populációban eléri a 10%-ot is.

A tizedik fejezet (Az autizmusban jelentkező végrehajtási diszfunkció elemei: a legújabb kutatások áttekintése) megvilágítja a figyelem-kutatások szerepét az autisták figyelmi deficitjeinek neurológiai fejlődésében és specifikus összetevőiben. Az autizmus mivoltából adódóan (nevezetesen: a pervažív fejlődési zavar érinti a szocializációt, a kommunikációt, a képzeletet, ezenkívül ismétlődő és rituálisztikus viselkedés jellemzi), nehezített az autisták figyelmének vizsgálata, hiszen az említett tényezők kisebb-nagyobb mértékben befolyásolják a figyelmi teljesítményt.

Az 5. rész (Felnőttkor, figyelem és pszichopatológia) a felnőttkor figyelmi deficitjeit tárgyalja különböző rendellenességek (pl.: agyi léziós, split-brain páciens, Alzheimer-kóros betegek, skizofrén, depressziós, illetve pszichopata személyek) esetében. Ez utóbbi fejezetet - bár a benne ismertetett kutatások és vizsgálati eredmények is igen érdekesek - most azért nem mutatjuk be részletesebben, mert a nevelés-oktatás szempontjából irreleváns.

A tanulmánykötet különlegessége, hogy a figyelemmel kapcsolatos legújabb kutatások és vizsgálatok átfogó, interdiszciplináris bemutatása, ismertetése mellett gazdag szakirodalom-jegyzéket is tartalmaz. S nem utolsósorban az is nagymértékben növeli a könyv érdekkességét, hogy valamennyi fejezet végén a kutatások jövendő célkitűzéseit, jövőbeni feladat-meghatározásait is tartalmazza, ami kiváló útmutató és ötletadó a téma iránt érdeklődő szakembereknek, kutatóknak is. (Jacob A. Burack, James T. Enns (eds): *Attention, Development, and Psychopathology*, The Guilford Press New York-London, 1997)

Vicsek Annamária



SZEMBEN AZ ISKOLAI KUDARCOKKAL

A belátható jövőben a növekvő mértékben globalizálódó, felgyorsult és folyamatosan változó világban a szükséges készségek és képességek is folyamatosan változnak, nem könnyű ezeket követni gyakran az átlagos képességekkel rendelkező tanulók (és felnőttek) számára sem. A tanulási kudarok elleni küzdelem azért fontos az OECD országok számára, hogy megelőzzék a változásokat követni nem képes csoportok arányának növekedését az iskolarendszerben tanulókon, ill. a leszakadó csoportok aránynövekedését a társadalmon belül. A tanulói kudarok kérdését tárgyaló kötet valaképpen egy nemzetközi kutatás beszámolója, amely

1996-ra készült el, s egy 1994-ben indított OECD vizsgálat eredményeit adja közre. Az elemzés alapját a résztvevő országokban a témából készült helyzetjelentései, ill. ezek közös szempontok mentén történő elemzése adja, melyet a résztvevő országok három szeminárium során, három helyszínen vitattak meg, s formáltak véglegesre. A kötet a kutatás összefoglaló jelentésén kívül a résztvevő országokról is ad egy-egy közelképet az országjelentések révén.

Az iskolai kudarc régi problémája az oktatásügynek, az ezredfordulón azonban új kontextusban jelent meg. A tanulási kudarc és az alulteljesítés az iskolával egyidejű fogalom, s az iskolázás folyamán bármi kor előfordulhat: az iskoláskor kezdetekor, később, sőt felnőttkorban is. A második világháborúig a legtöbb ország adottságának vette az iskolai kudarok létét, az alapfokú oktatásban a külön csoportba terelés (streaming), ill. az alapfokú oktatást követő szakaszban az iskolatípusok közötti szelekciónak volt ennek kezelésére a megsokszorozott gyakorlat. Néhány innovatív vagy kísérleti iskolát leszámítva a tantervezés elsődlegesen intellektuális készségek átadását szolgálták. A második világháború követően az oktatáshoz való hozzáférés kiszélesítése vált elsődleges oktatáspolitikai céllá, az oktatási szint emelése általános társadalompolitikai céllá egyben. Az 1960-as években az esélyegyenlőség volt a legfontosabb oktatáspolitikai kulcsszó, az oktatástól és kiszélesítésétől komoly gazdasági és társadalmi előnyököt reméltek. Idővel azonban a kezdeti optimizmust kikezdte a gyakorlat, s a remény, hogy a különböző társadalmi csoportok közötti iskolai teljesítmény-különbségek az oktatás eszközeivel felszámolhatóak, szerteágazottak. A 80-as évektől, a gyors technológiai változások és a strukturális változások következtében, az esélyegyenlőtlenségekről elterelődött a figyelem, az oktatási rendszer egésze teljesítményének emelése vált céllá – ami jelentős átrendeződést, paradigmaváltást eredményezett a 90-es évekre. Az ezredvégre a munkaerőpiac felkészült, rugalmas, akár többszöri foglalkozás-váltásra, átképzésre képes munkaerőt igényel, az oktatási rendszereknek egy élethosszig (más megközelítésben: életfogytig) tartó tanulásra kell felkészítenie a tanulókat.

Az iskolai kudarc ebben az értelmezési keretben nemcsak magukra a leszakadó társadalmi csoportokra nézve jelent távlatilag problémát, hanem hosszabb távon az egész társadalmi integrációt is veszélyeztetni, rendkívüli mértékben megnövelte a kihívásoknak eleget tevő és azoknak eleget tenni nem képes csoportok közötti távolság. A 90-es évekre ezért a két követelmény: a gazdasági versenyképesség és társadalmi kohézió - ami a korábbi évtizedekben kényszerűen szembekerült egymással- nem egymással szembehelyezve, hanem egyidejű kíváncsialomként fogalmazódik meg.

Hogy a probléma mekkora jelentőségű az OECD országokban, arra csak pár adatsor erejéig tér ki a jelentés összefoglaló része: ezekben az országokban a vizsgálat szerint átlagosan 15–20%-nyi leszakadó tanuló hagyja el az iskolarendszert a megfelelő készségek és képességek nélkül, és lép a munkaerőpiacra, a felnőtt népesség egyharmada van a hétfeljlett gazdaságban a foglalkoztatthatóság szintje alatt.

Mivel a jelenség mögött számos ok húzódik, sikeres politika csak az lehet ezen a területen, amely a kudarok sokgyökerűségével is szembenéz. Az iskolai kudarok mögött húzódó okok között találhatunk olyanokat, melyek a tanulóhoz, a konkrét egyénhez kapcsolódnak (pl. speciális szükségszületek, fogyatékokosság, kamászkori zavarok), mások a tanulók családi háttérével függnek össze (pl. szülők alacsony jövedelme, munkanélkülisége, kisebbségi csoport-hovatartozása), mások az iskolától függenek (pl. nem kellőképpen felkészült tanárok, nem megfelelő tanítási módszerek, elégteleten források, gyenge tantervi program).

Mivel nincs egyetlen oka, nem lehet egyetlen okra visszavezetett magyarázata sem. A jelenség magyarázatahoz komplex megközelítés, több lehetséges értelmezés, perspektíva egyidejű alkalmazására van szükség (pl. pszichológiai, társadalmi, intézményi, ill. szociokultúrális, iskolaközpontú magyarázatok). Hogy ezek között az iskola szerepe nem elhanyagolható, arra utal, hogy a jelentés által meghivatkozott szakirodalom szerint a tanulók kötői teljesítménykülönbségek kb. 25%-át lehet iskolai tényezőkkel magyarázni. Ez az iskolát az érdeklődés középpontjába helyezi, s az iskola által alkalmazott módszerek és lehetőségek végiggondolására készítet (pl. differenciált oktatás, formatív értékelés, iskolafejlesztés lehetséges stratégiái). Három fontos következtetést azonban már a fentiek alapján megfogalmaz: egyfelől, hogy a kudarc fogalma alapvetően relatív, másfelől, hogy komoly ok van annak az állításnak a megkérdőjelezésére, hogy kizárolag a tanulók társadalmi háttere magyarázza a különbségeket, harmadikról, hogy nem lehet egyetlen dologra, egyetlen ok megszüntetésére irányuló politika sem hatékony a kudarok különböző kontextusával és több dimenziósságával szemben.

A jelentés következő része, IEA, SIALS, TIMSS adatok felhasználásával azt igyekszik körüljárni, hogy minden gyerek tekinthető alulteljesítőnek, ki, aki a leginkább veszélyeztetettnek, s mi jellemzi az alulteljesítő gyereket. A(z újradefiniált) probléma közelebbi vizsgálatakor mindenekelőtt igyekszik elválasztani annak egyes megjelenési formáit, különbséget tenni az iskolai kudarc, a tankötelezettséget megelőző lemorzsolódás, és ezeknek a későbbi életre gyakorolt hatása között (a megfelelő tudás és sikeres integráció hiánya). Az alulteljesítés nagyságrendje nemzetközi összehasonlításban ta-

nulságos képet rajzol ki: a gyenge tanulók a tanulók átlagosan kb. 15%-át teszik ki, de van ország, ahol ennél jelentősen nagyobb arányban találhatóak. A kudarok fő területei is körvonalazhatóak az adatok alapján: a bukások leggyakrabban az olvasás, matematika, természettudomány tárgyakból fordulnak elő. Az országok közötti különbségeken túlmenően jelentősek lehetnek az egyes országokon belüli különbségek is, azaz jelentős a különbség a tanulói teljesítményekben a legjobb és a legrosszabbban teljesítők teljesítményei között (tantárgyanként természetesen ez is különböző mértékű lehet). Átlagosan 3,2 évnnyi a differencia az OECD országok átlagában a legmagasabb és a legalacsonyabb teljesítmény közt. (A teljesítmények közti nagy különbségekhez nem szükségszerű a magas átlagos teljesítmény elérésére.) A veszélyeztetett tanulók összetétele hasonló minden országban. Általában rosszabb a fiúk teljesítménye az olvasás terén, s gyengébbek a lányok matematikából és természettudományból. Gyengebben teljesítenek a más anyanyelvük is, a nyelvi hátrány gyakran összefügg a társadalmi-gazdasági hátránnal is. Nyilvánvaló átfedés van további a két csoport: az alulteljesítők és speciális igényekkel rendelkezők, a fogyatékosok között is.

Ha a teljesítmények felől nézzük, az alulteljesítők körében két jelenségek kört tárgyalhatunk, az évismétlés és a lemorzsolódások alakulását. Az évismétlés gyakorlata széles körben alkalmazott, ezzel kapcsolatos általános gond azonban, hogy a problémát más szintre tolja: jelentős számú túlkoros tanulót eredményez, miközben nem feltétlenül oldja meg magát a problémát. Mindezek miatt komoly kétyelek merültek fel több oldalról az évismétlés hatékonyságával szemben.

A másik jelenségek kört az iskolai kudarokkal kapcsolatosan a korai iskolaelhagyás (lemorzsolódás), jelentős azok aránya minden országban, akik releváns végzettség nélkül hagyják el az oktatási rendszert. (Ök lehetnek olyanok is, akik nem végzik el az iskolát, vagy olyanok is, akik elvégzik, mégsem szerzik meg valamilyen ok miatt a végbizonyítványt.) A lemorzsolódás jelenségén belül szintén érdemes több megjelenési formát alkülöníteni, mivel több tanulócsoporthoz tartozik ide: azok a fiatok, akik a tankötelezettség vége előtt elhagyják a rendszert (a tankötelezettség vége általában 14 és 18 éves kor közé esik), valamint azok, akik 17 éves korukra már nincsenek a rendszerben (a felsőközépfokú oktatás ideje alatt, valószínűleg a befejezése előtt elhagyják az iskolát), továbbá, akik nem végzik el a felsőközépfokot, s ezzel összefüggésben nem szerzik meg a középfokú végzettséget. A hasznos végzettség természetesen egy ún. mozgó célpont, ami idővel (az iskolázottság szintjének általános emelkedésével) szintén feljebb tolódik. A korai iskolaelhagyás azonban mindenkorban gond, mert gyakran ezek a tanu-

lók úgy lépnek ki az iskolarendszerből, hogy nem kapnak más, mint kudarcélményt az iskolától, ennélfogva nincs hitük távlatilag sem az oktatásban, sem a tanulás hasznában. A lemorzsolódók nagy terhet jelentenek a társadalom számára, gazdasági és szociális értelemben egyaránt. A korai iskolaelhagyás megelőzését segítheti a tantervi reform, az átmenetek megkönnyítése az oktatás különböző szintjei között és a jó tanulmányi tanácsadás.

A kudarc következménye a felnőtt életre és a későbbi foglalkoztatási esélyekre jelentős, hiszen az iskolát korán elhagyóknak, mivel elégtelen alapkézségekkel rendelkeznek, nincs valós esélyük a hatékony társadalomi beilleszkedésre. Az alacsony alapkézségekkel rendelkezők ritkán tudnak stabil munkahelyen maradni, ha igen, csak rosszul fizetett és nem "jutalmazó" munkakörökben. Nemzetközi elemzések azt mutatják, hogy a felsőközépfok elvégzése fontos határt jelent: a legelőttebb a különböző azok esélyei között van, akik a szintet elvégeztek – azokhoz képest, akik nem.

A kiadvány második része az iskolai kudarcokhoz kapcsolódó politikákról és gyakorlati lehetőségekről szól, a lehetőségeket, stratégiákat szintenkenő tárgyalja – alapvetően 5 országos szintű esettanulmányra alapozva. A döntéshozók előtt álló egyik első kézbenfekvő kérdés, hogy a problémára milyen jellegű választ adnak: problémamelezés vagy problémamegelőzés jellemző-e inkább rájuk. A legtöbb gyakorlat az előbbi kategóriába esik, s többnyire meghatározott problémára vagy célcsoportja irányul. Emellett azonban előfordulnak rendszerszintű reformok is, melyekkel kapcsolatban azonban gondot jelent, hogy többnyire drágábbak, s hogy ezek révén a segítség gyakran nem(csak) azokhoz jut el, aiknek leginkább szükségük van erre. Hárrom jellemző példa a rendszerszintű reformra: az iskolai oktatást megelőző óvodai nevelés minőségének javítása, a kötelező oktatás kiterjesztése, és a tantervi reform – ezek a kudarcok különböző megnyilvánulásra irányultak.

Az alapozó oktatás és nevelés (az iskolai oktatást megelőző nevelést is ideértve) az egyik lehetséges területe a rendszerszintű reformoknak. Egy 1995-ös OECD felmérés kimutatta, hogy igen különböző az óvodai nevelésre és alapozó oktatásra vonatkozó megközelítés a tagállamokban, de jellemzően valamennyien elismérik a kiszélesítéssel összefüggő társadalmi előnyökét. (Our Children at Risk). Azok a tanulók, aik óvodai nevelésben részesültek az iskolát megelőzően, érzékelhető előnyben vannak társaikkal szemben. Nem könnyű azonban ezt az előnyt konkrétan megragadni, egyfélől, mivel az óvodáskorban a gyerekek holisztikus módon tanulnak, másfelől, mivel nem elsősorban tanulmányi téren jelentkeznek az óvodai nevelésben részesülők előnyei, hanem a gyakran elhanyagolt társa-

dalmi, morális és kulturális értékek elsajátítása terén. A motiváció, az önértékelés, az aspirációk fejlődése szintén ebben a szakaszban van, ezeket ill. ezek hozzájárulását mérföldkőként a későbbi boldoguláshoz nagyon problématiskus. (Összehasonlító adatokra, több tudásra van szükség más kulcsérzések vonatkozásában mint: szükséges más rövidítések, speciális tanártovábbképzések stb.)

A másik rendszerszintű befolyásolási lehetőség a tankötelezettség meghosszabbítása. Több OECD országban megfigyelhető az erre való törekvés: 14 éves korig tart a tankötelezettség 4 országban, a tankötelezettséget 15 éves korra emelték 9 országban, 16 éves korra tíz országban, 5 országban még ennél is magasabb: 18 éves korig tart. S mivel a befejezett felsőközépfokú végzettség, úgy tűnik, nagyon fontos a fiatalok munkaerőpiaci integrációja szempontjából, a felsőközépfokú oktatás kiterjesztése fontos előrelépést jelenthet.

Más, rendszerszinten érvényesíthető lehetőséget jelentenek a tantervi reformok. Az OECD erre irányuló vizsgálata (Changing the Subject) azt mutatta, hogy alapvetően három szempontú változás figyelhető meg az elmúlt években a fejlett országokban: tartalmat, tantervi célokot és struktúrát érintő változások. Tartalmi változásokat jelentett pl. egy-egy tantárgy beépítése, úgy mint a számítástechnika oktatásának beépítése a tananyagba. De több ország változtatott a matematika oktatásán is. A tantervi reform azonban a tapasztalatok szerint drága és a problémáknak csak egy részét képes elérni. Egy másik tantervi változtatás a tanterv céljával kapcsolatos, erre lehet példa a japán tanterv, amelynek legfontosabb célja az oktatáshoz fűződő attitűdök befolyásolása, az iskolák vonzóvá tétele volt. Ez rugalmasabb megközelítést igényel a tanárok részéről, ezért a szervezeti változtatások is részét képezik. A harmadik jellemző, tantervi szintű változás strukturális volt, ideértve a vizsgák és az akkreditációs rendszer változását is. Ebben a vonatkozásban a legutóbbi törekvések arra irányultak, hogy az oktatási ciklusok tagolódásán belül új ciklusokat, ciklusfárokat állapítsanak meg. Erre lehet példa a tantervi reform francia Belgiumban, Franciaországban és Spanyolországban; az érettségi vizsga reformjára Franciaország és Spanyolország ad példát. (Jellemzőnek mondható célja a tantervi reformoknak az alapfokon olyan oktatás megvalósítása, ahol a ciklus végéig nem lehet megbukni.)

Az iskolai szintű befolyásolás alapvetően arra a feltevésre épít, hogy az iskolák nagymértékben képesek befolyásolni az oktatás színvonalát, s felelősek az oktatás színvonaláért. Egyes országokban, pl. Angliában, Új-Zélandon és Ausztráliában az iskolai szintű fejlesztések váltak a legfőbb oktatáspolitikai céllá. Az intézményi szintű befolyásolás lehetősége mellett szó az is, hogy az iskolai kudarc többi összetevőjét az oktatás-

politika nem tudja befolyásolni. Az iskolák mozgáste-re, ennél fogva a probléma kezelése nagyrészt attól függ, hogy mekkora önállóságot élveznek finanszírozási, tan-tervi és személyi kérdésekben. (Azokban az országok-ban jelentős az intézményi folyamatokra való odafi-gyelés, ahol az intézményi autonómia is jelentős) Az iskolákra irányuló központi befolyásolás jellemző esz-közei: iskolabézárás, az irányítás átvétele, az iskola pró-baídós működtetése valamit a minőségbiztosítás. Egy iskola újraélesztésének jellemző lépései: vezetőváltás, az oktatás minőségének javítása (a tantestület egy részének elbocsátása, másik része számára intenzív to-vábbképzés szervezése), s az iskola önfeljöldési kapaci-tásának helyreállítása (a diszfunkcionális működéssel és az apátiával szemben).

Az iskolai szinten megvalósítandó programoknak két fő formája létezik: a célzott (targeted) projectek és a networkképítés. Az előbbi a hagyományosabb válasz az iskolai kudarcokra, ezek többletforrásokra építve, specifikus célokkal és gyakran értékkellessel egybekötve működnek, regionális (pl. ZEP-ek Franciaországban) és intézményi szinten (Pl. Észak-Írországban az iskolai standardok javítására történő kezdeményezés, mely 100 hátrányos helyzetű iskolának biztosított többletforrásokat.). Ezek mellett vannak tanulói célcsoportokat megközelítő programok is (pl. utazó családok gyerekei-nek oktatása). Egy alternatív megközelítés a

networkképítés, ez pl. Olaszországban fordul gyakran elő (pivot schools), a tanárképzés elősegítésének és az iskolák izolációérzésének csökkentése céljából. A két megközelítés kiegészít egymást: míg a project-megközelítés a felülről indított (top-down), addig a network alulról jövő kezdeményezésekre épít (bottom-up). Az utóbbi előnye a spontaneitás, a motiváció, ami különösen költséghatékonytá teszi a networköket. A hátrányok azonban a központi oktatáspolitika szemében, hogy ezeket a tevékenységeket nem lehet könynen becsatornázni.

Az oktatáspolitikai javaslatokat tekintve a jelentés hét konkrét elemet, területet emel ki: a közvélemény figyelmének felkeltését, a felelősségek világos meghatározását, a kudarcok átfogó megközelítését, a tanulást segítő környezet kialakítását, a tanárok segítését, és végül a pedagógiai módszerek alkalmazását. A közvéle-mény figyelmének felkeltése azért fontos, mivel alapve-tően segítheti vagy gátolhatja a reformok bevezetését.

A felelősségmegosztás kérdése az iskolák és a környezetük közötti viszony kérdését veti fel, s többek felelősséget érinti: politikusok, adminisztrátorok, igaz-gatás, tanárok, szülők, inspektorok és maguk a tanulók osztoznak benne. A vezető szerep ennek ellenére legvalószínűbben és optimálisan lehetőleg felülről jön. A köztes szintek is leginkább akkor tudnak hatéko-nyak lenni, ha egy felülről jövő, központilag definiált

keretben tudnak működni, s ha mindegyik szint szá-mára van világosan definiált szerepkör. Az egyedi isko-lának kulcsszerepe van, s fontosak a szakértői köztes szervezetek is. A jelentés szerint a felelősség kérdésében kormányzati vezető szerepre, a szolgáltatásban koordinációra, iskolai autonómára és szakértői tanács-adásra van szükség.

A kudarcok átfogó megközelítése szintén nagyon fontos. Mert bár a gyenge tanulói teljesítmény és más társadalmi tényezők egymással szorosan összefüggnek, ugyanakkor fontos a társadalmi determináció csapdá-jának elkerülése: pusztán az a tény, hogy egy tanuló kedvezőtlen társadalmi háttérrel rendelkezik, nem biztos, hogy azt jelenti, hogy a tanuló automatikusan a rosszul teljesítők közé kerül.

A különböző támogató szervezetek tevékenysége is sokat jelenthet ebben a küzdelemben. Ehhez szerve-zetközi kooperáció kell, valamint együttműködésre biztatás egy közös cél érdekében, s más partnerek bevoná-sa. Különösen fontosak az intézményközi kooperációk az oktatási szintek közötti átmenetek kérdésénél, pl. az óvoda, az iskola, az alapfokú és a középfokú oktatás közötti átmenet segítésénél. Nagyon fontos ezen kívül a szülői részvétel biztosítása. Ennek elsősorban két móda van: a szülők bevonása az irányításba (pl. Anglia, Dá-nia, Spanyolország), továbbá a szülők képessé tétele arra, hogy segítsenek gyermekeiknek a tanulásban. Szükség van ezen programok értékelésére is.

A tanárok beállítódása szintén nagyon fontos: ők gyakran úgy gondolják, hogy nem tehetnek sokat a kudarcok ellen, mivel a családi környezetnek tulajdonítják az alapvető hatást. Előfordul ellenállás is a részükéről (pl. a színvonal csökkenésétől való félelmükben nem támogatják a középiskolázás kiterjesztését). Néha épp ellenkezőleg, hajlamosak saját magukra venni a kudarcot, s úgy érezni, hogy ők nem váltak be. Fontos lehet a tanulók véleményének megismerése a kudar-cokról: kutatási adatok arra utalnak, hogy a gyerekek a tanári oda nem figyelést, gyenge módszereket érzékelik, s meg is fogalmazzák. Ebben a kérdésben fontos szerepe lehet a tanári szakmai szervezeteknek is.

Végül nagyon nagy jelentősége van a differenciált pedagógiai megközelítésnek, a tanulói képességek széles skálán való fejlesztésének is. Három pedagógiai módszert emel ki a jelentés: a differenciálást, a tanulói értékelést, az érvítméltést. A differenciálás kérdésében a legtöbb ország a kevert osztályok híve, sőt a jelen tendencia a speciális igényekkel bíró tanulókat is a normál osztályokba igyekszik integrálni. Megfontolan-dó azonban, hogy arányos-e a módszer eredményessége azzal a teherrel, amelyet ez a szervezési mód a tanár vállára rak. A tanárképzés számára általában is adódnak következtetések: fontos a különböző tanári értéke-lés elsajátítása, mivel ez nagyon hasznos a differenciá-

lásnál, a tanuló erős és gyenge pontjainak megismerésénél, beépíthető a pedagógiai gyakorlatba, a tervezésbe, s nem utolsó sorban nagyon fontos a tanuló számára is. A széles körben alkalmazott évismétlés önmagában akár komoly hátrányt is jelenthet, mivel a tanulót nem emelik ki abból a közegeből, amiben egyszer már nem tudott sikerkel boldogulni, ezzel szemben jelentős számban termel túlkoros tanulókat, aikik az alsó évfolyamok számára okoznak komoly oktatásszerzési és pedagógiai gondokat.

A fő tanulságokat összefoglaló rész kiemeli: fokozódó igényekkel kell szembenéznie a társadalomnak, az iskoláknak és a tanulóknak, mivel a munkaerőpiacnak való boldoguláshoz szükséges minimális képességek jelentős mértékben emelkedtek az elmúlt évtizedekben. A legnagyobb kockázat a marginalizálódásban van: a munkanélküliségen és az alacsony keresetekben. Ma úgy tűnik, hogy felsőközépfokú végzettségre van legalább szükség ahoz, hogy ezeket a veszélyeket a fiatalok elkerülhessék. Az elmúlt évtizedek tendenciája azt mutatja, hogy a társadalmi háttér és a nem szerinti különbségek kapcsolata a teljesítménykülönbségekkel ma kevésbé erős, mint korábban. A társadalomi különbségek ennek ellenére ma is a legerősebb determináns a tanulói teljesítményekben. A jelentés végén ismét hangsúlyozódik, hogy a speciális igényekkel rendelkező tanulók és a veszélyeztetettek bár két külön kategóriát képeznek, nyilvánvaló az átfedés is a két csoport között. Ezért a két csoportra irányuló programokat koordinálni kell. Vannak ezen kívül közös elemek is: pl. a segítő tanulási környezet mindenkorban fontos elem, ennek érdekében a szintek és a szektorok közötti koordináció különösen fontos. Az egyes országokban az iskolai kudarc mértéke különböző, s különböző az egyes csoportok közötti távolság mértéke is az országokon belül. Az országoknak azért fel kell mérniük a probléma nagyságát és formáit a maguk nemzeti kontextusában, s kialakítani az ehhez adekvát stratégiát. Mivel az alaphelyzet különbségei jelentősek lehetnek az országok között, a stratégiáknak több vonatkozásban is különböznük kell egymástól. A különbségek mellett azonban hasonló elemeket is tartalmazniuk kell a sikerre igényt tartó stratégiáknak: pl. a korai felismerés és cselekvés lehetővé tétele, a széles fronton történő befolyásolási törekvés, a különböző megközelítések kombinációja, a szintek és a szektorok között koordinált politika, lehetőleg mindenkor figyelemmel a különböző tanulói igényekre, s a tanárok aktív részvételére mellett.

(*Overcoming Failure at School. OECD, CERI. 1998.*)
Imre Anna

SPECIÁLIS OKTATÁSRÓL – NEMZETKÖZI TÜKÖRBEN

Az UNESCO 1995-ben második alkalommal jelentette meg nemzetközi áttekintést a speciális oktatás helyzetéről. Az első ilyen jellegű kiadványt 1988-ban tették közzé, akkor 1986/87-es adatokat dolgoztak fel. Széles körben elterjedt, nagy volt iránta az érdeklődés. Tekintettel azonban arra, hogy a tagállamok jelentős részében az időközben eltelt hétkorral számosról változások következtek be az oktatás, s így a speciális oktatás területén, szükségesnek látszott a frissítés, egy második kiadás, a terület aktuális adataival.

A kiadvány két nagyobb részre osztható. Az első egység összegzés, összehasonlító elemzés, a második az egyes országok bemutatása. Emellett függelékben kontinens-térképek mutatják be a vizsgált országokat és azok népességi adatait, további irodalmat találunk a speciális oktatás témaörének elmélyültebb tanulmányozásához, valamint magát a kérdőívét, melynek segítségével az országos adatokat gyűjtötték az összeállítás készítői. A kiadvány angol nyelvű, ám az első rész, maga az elemzés arab, francia és spanyol nyelven is hozzáérhető.

1993/94-ben az UNESCO 90 tagállama közül 63-an tettek eleget a kérésnek, és küldték vissza kitöltve a kérdőíveket. Ezek az országok jól reprezentálják a világ különböző régióit: 13 afrikai, 7 arab, 21 európai, 13 latinamerikai és 9 ázsiai illetve óceániai. A kérdőíveket az adott országok speciális oktatásáért felelős miniszteriumi egységei, illetve a miniszterium által felkért intézmények töltötték ki. A kérdőív témaöréi, blokkjai nagyjából ugyanazok voltak minden felmérés esetén, csak két új terület szerepel: a szülők helyzete és a kutatás-fejlesztés.

Az első rész az információk összegzését és elemzését tartalmazza, mely felvillantja napjaink trendjeit. A szerzők súlyt fektetnek arra is, hogy milyen változások, különbségek vannak az 1986-os és a '93-as állapotok között. A kérdőívek hasonló felépítése megkönyíti nemcsak a szinkronikus, hanem a diakronikus összehasonlítást is. Emellett ez a blokk a fejlesztéshez, a jövő tervezéséhez is jó mutatókkal szolgál. Az eredeti angol mellett arabul, franciaul és spanyolul is rendelkezésre áll a kiadvány ezen része.

A második blokk az egyes országok válaszainak összegzését tartalmazza, egységes rendszerben, hasonló megközelítésben, mint az első rész. minden információt szolgáltató országról egy rövid bemutatást olvashatunk, melynek jelentősége nem pusztán az adatok részletessége, hanem az érintett országoknak a kérdőívvel, és talán a speciális oktatással kapcsolatos attitűdjeinek megismerése is.